

Tema: Diretrizes do processo de ensino-aprendizagem

PROJETO *TURMAMAIS*: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Marília Cid, mcid@uevora.pt, Portugal, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

Ana Maria Cristóvão, alc@uevora.pt, Portugal, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

Hélio Salgueiro, hsalgueiro@uevora.pt, Portugal, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

Resumo

Neste texto, os autores apresentam o Projeto *TurmaMais* – o qual visa promover a melhoria dos resultados escolares no ensino básico (alunos entre 6 e 15 anos), com o objetivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar o nível de sucesso dos alunos – e descrevem a formação em avaliação das aprendizagens realizada com os docentes participantes no programa.

São ainda apresentados resultados que evidenciam o grau de satisfação com a formação e o contributo para a prática profissional dos professores envolvidos.

Palavras-chave: Programa *Mais Sucesso Escolar*, Projeto *TurmaMais*, Formação, Avaliação das Aprendizagens.

Introdução

Com o objetivo de reverter o insucesso escolar em Portugal, há já várias décadas que se tem investido no desenvolvimento e aplicação de políticas ao nível do sistema educativo, com a intenção de proporcionar a melhoria do sucesso escolar e ao mesmo tempo combater o abandono na escolaridade obrigatória.

Neste sentido de combater os níveis de insucesso escolar, o Ministério da Educação (ME), através da então Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), lançou, em 2009, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE). Este Programa teve como finalidade apoiar o desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico (alunos entre 6 e 15 anos), no intuito de reduzir as

taxas de retenção e de elevar o nível de sucesso dos alunos (Despacho n.º 100/2010 de 5 de Janeiro).

O PMSE inclui a Tipologia TurmaMais, a qual tem como principal objetivo conseguir criar condições organizacionais e pedagógicas que levem à melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, através da manipulação das variáveis dimensão e composição da turma.

Durante o acompanhamento científico a este projeto pudemos constatar, mediante aplicação de um questionário de levantamento de necessidades de formação, que *a avaliação das aprendizagens dos alunos* foi um tema recorrentemente apontado pelos docentes participantes. Nesse sentido, foi organizado o programa de formação que aqui apresentamos e recolhidos os dados da avaliação feita pelos participantes à ação de formação.

Programa Mais Sucesso Escolar

Em 2007, um estudo realizado pela OCDE, denominado *No more Failure. Ten Steps to Equality in Education*, recomendava que os países que apresentassem maiores taxas de retenção desenhassem e implementassem estratégias que permitissem “identificar e ajudar sistematicamente aqueles que revelam atraso na aprendizagem e reduzir as altas taxas de retenção (...), alterando e encorajando abordagens alternativas” (p.107). Apesar de os progressos alcançados nos últimos 15 anos no desempenho escolar dos alunos portugueses, as taxas de retenção em Portugal continuam a ser das mais altas nos países europeus que pertencem à OCED (OCDE, 2011).

Um dos fatores determinantes para o elevado nível de retenção em Portugal será a crença de que a repetição do ano favorece a aprendizagem (OCDE, 2011). A cultura de retenção continua a ser apoiada por muitos professores, pais e comunidade, apesar da ausência de evidência científica que apoie a retenção como estratégia pedagógica (Jacob & Lefgren, 2004; Jimerson, 2001; Shepard & Smith, 1990; Silbergliitt, Jimerson, Burns & Appleton, 2006).

Neste sentido, em 2009, o Ministério da Educação, através da então DGIDC, lança o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), “com o objetivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos” (Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro).

O PMSE partiu de experiências inovadoras de organização pedagógica realizadas em duas escolas (Escola Secundária Rainha Santa Isabel e Agrupamento de Escolas de Beiriz), nas quais os diretores, as equipas de professores e técnicos envolvidos partilhavam a convicção de que todos os alunos podem aprender (Rodrigues, 2011).

Estas escolas, dentro do quadro da autonomia de gestão pedagógica que possuíam, definiram projetos de intervenção, designados: Projeto TurmaMais e Projeto Fénix. Para a implementação destes projetos, as escolas mobilizaram um conjunto de recursos, instrumentos de ensino e estratégias pedagógicas diferenciadas, com o objetivo de recuperar alunos que revelassem dificuldades nas aprendizagens. Ainda um conjunto mais pequeno de escolas apresentou projetos independentes que, apesar de diferentes, tinham por base as ideias matriciais do PMSE, os quais, devido à sua diversidade, foram denominados de Híbridas. Assim, o PMSE é composto por três tipologias: TurmaMais, Fénix e Híbridas.

As escolas foram convidadas a participar no PMSE em Junho de 2009, através do edital *Mais Sucesso Escolar*, lançado pelo então Gabinete da Ministra da Educação. Para se candidatarem, as escolas tinham que elaborar um plano detalhado de recuperação dos resultados dos alunos. Neste plano de trabalho cada escola comprometia-se, com as Direções Regionais de Educação (DRE) respetivas, a atingir em cada ano taxas de sucesso escolar consideráveis, com redução sucessiva das taxas de retenção em 1/3 relativamente à sua taxa histórica de retenção, por um período de 4 anos.

Na base do PMSE estão subjacentes ideias nucleares como o ciclo de estudos como unidade de análise, a melhoria das condições organizacionais escolares de ensino e aprendizagem, a melhoria de resultados escolares sem quebra de exigência, o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação inter-escolas.

Como afirma Verdasca, o PMSE

situa-se numa linha de pensamento que concebe e entende as escolas como organizações especializadas, com tecnoestrutura própria e uma forte componente de conhecimento, capazes de estabelecer de forma clara e sem ambiguidades os seus objetivos e metas, afirmar e desenvolver de forma precisa e consciente a tecnologia organizacional, conhecimento e práticas pedagógicas-didáticas afirmadas e alargadas ao grupo de forma segura. Mas também formas de participação e

envolvimento estáveis, implicando os seus principais atores nos processos de decisão e responsabilização. (Verdasca, 2011, p.4)

No que concerne aos recursos necessários, as dimensões contempladas foram os créditos horários, a dimensão, rotatividade e natureza das parcerias/protocolos com o Ministério e os Centros de Investigação.

Quando o PMSE foi lançado pelo Ministério da Educação, já existia informação e conhecimento sobre estas experiências, ambos os Projetos já possuíam um mecanismo de acompanhamento por parte de equipas de investigadores exteriores às escolas, que produziam conhecimento e informação sistematizada sobre os Projetos. Este acompanhamento pedagógico e científico por parte de equipas e centros de investigação foi segundo Rodrigues “essencial para, a partir do conhecimento produzido, avaliar as possibilidades da extensão e incorporação de práticas inovadoras no trabalho quotidiano das escolas e dos professores” (Rodrigues, 2011, p.16).

Caracterização do Projeto TurmaMais

A tipologia TurmaMais, atualmente em vigor nas escolas que se candidataram ao PMSE, resulta da adaptação ao Projeto TurmaMais que teve origem na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSI). Na literatura é usual afirmar-se que o alargamento do Projeto a outras escolas não teria de constituir necessariamente uma réplica da experiência mãe daí se ter optado por modelos parciais.

A opção pela generalização de um modelo parcial do PTM, em substituição do modelo pleno da ESRSI, teve como principal objetivo conceder às escolas autonomia para fazerem as suas escolhas mediante as necessidades e os recursos existentes.

Como afirma Verdasca,

no modelo parcial há o desafio acrescido de fazer revigorar ainda mais a «tecnoestrutura» escolar (Minstzberg, 1995; Hutmacher, 1995), fazendo-a mergulhar em profundidade na análise e discussão dos problemas e dificuldades das diversas áreas curriculares, das opções e escolhas a fazer. (2011, p. 43)

Atualmente, o modelo parcial implementado nas escolas abrange regra geral duas ou três disciplinas (tipicamente o Português, a Matemática e o Inglês). É dada liberdade aos docentes de contratualizarem apenas as disciplinas mais críticas em termos de resultados escolares, e só nestas disciplinas se

processar o movimento giratório dos alunos. Assim, as escolas envolvidas no PTM têm autonomia para combinar as variáveis disciplinas, anos e grupo de alunos, de acordo com o que pense ser a melhor forma para atingir os níveis de sucesso contratualizado. A nível organizacional, a tipologia TurmaMais tem como base a criação de uma turma *ad hoc* sem alunos, designada TurmaMais, que acolhe por períodos determinados de tempo, geralmente seis semanas, grupos de alunos com resultados escolares semelhantes, provenientes de diversas turmas do mesmo ano de escolaridade. A passagem dos alunos pela TurmaMais é efetuada de forma controlada e previamente estabelecida, acontecendo geralmente em cinco momentos ao longo do ano letivo. Todos os alunos são convidados a integrar a TurmaMais.

A metodologia organizativa TurmaMais permite, assim, uma maior liberdade de formas de organização, quer ao nível das disciplinas a envolver, quer ao nível do arranjo e rearranjo dos grupos de alunos a frequentar este tipo de apoio, bem como do calendário da sua passagem pela TurmaMais.

Apoio e Acompanhamento

O CIEP-UE é responsável pelo apoio científico das escolas com tipologia TurmaMais. O número de escolas com o PTM foi de 67 no ano letivo de 2009-2010, 63 em 2010-2011 e 59 em 2011-2012. Estas escolas encontram-se distribuídas por diversas regiões de Portugal continental, sendo mobilizadas formas de acompanhamento presencial e à distância.

O trabalho de acompanhamento e assessoria é visto como tendo de estar vocacionado para “capacitar conjuntamente, os professores e as escolas a serem melhores” (Bolívar, 2012, p.159), desenvolvendo a motivação e o compromisso com a mudança necessária, emergindo daqui duas implicações, como descrevem Fialho e Verdasca:

a necessidade de apoiar as escolas na criação de competências e de capacidades internas geradoras de mudança e a necessidade de garantir as condições para a sustentabilidade das mudanças, ou seja a capacidade para as escolas continuarem a adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e as novas exigências. (2012, p.40)

As mudanças educativas, que visam ter efeitos e impacto na vida da escola, devem, na verdade, ser geradas a partir do seu interior, daí que as equipas de acompanhamento/apoio procurem desenvolver a sua ação no sentido de

capacitar as escolas para a mudança e melhoria, incidindo nas dimensões organizacional e pedagógica com o objetivo de implicar os professores na (re)construção de uma nova cultura de escola, sustentada na análise reflexiva dos processos de organização e gestão e das práticas em sala de aula (Fialho, 2012). Em alternativa a uma inovação técnico-burocrática prescrita externamente, pretende-se, assim, “comprometer ativamente os professores, redesenhar os contextos laborais que lhes possibilitem criar conhecimento, aumentá-lo e melhorar a acção educativa da escola” (Bolívar, 2003, p. 24). O papel das equipas de acompanhamento/apoio é encarado como um recurso mobilizador e motivador, capaz de capacitar conjuntamente os professores e as escolas a criarem mecanismos de autorregulação.

Ao nível do acompanhamento técnico e pedagógico do Projeto TurmaMais, foi realizado um Protocolo entre o Ministério da Educação, pela então DGIDC, e o Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE). O acompanhamento realizado pelo CIEP-UE tem-se demonstrado fundamental pois tem sido levado a cabo um conjunto de iniciativas, com base na relação próxima que este Centro tem com os elementos da ESRSI, que integram a Comissão de Acompanhamento do PMSE. Este trabalho tem-se revelado muito importante, uma vez que as evidências empíricas têm mostrado mudanças organizacionais e pedagógicas nas escolas, nomeadamente, nas práticas letivas dos professores e nas práticas avaliativas dos professores.

O PTM constitui um projeto inovador centrado na escola, assente em pressupostos de eficácia e orientado para a melhoria, sendo assumido como um projeto das escolas, de natureza flexível e aberta, cuja implementação e desenvolvimento têm sido acompanhados de forma sistemática por equipas de apoio externo criadas para o efeito, corroborando a ideia de que “os serviços de apoio externo, consultoria, acompanhamento ou assessoria (...) [constituem] um recurso necessário para facilitar a utilização do conhecimento educativo nos processos de ensino e potenciar as boas práticas” (Bolívar, 2012, p.159).

Formação em Avaliação das Aprendizagens

A avaliação em contexto escolar tem a particularidade de se realizar segundo objetivos escolares implícitos e explícitos, revestidos de valores e normas

sociais, não acontecendo em momentos isolados do trabalho pedagógico mas em todo o processo pedagógico. Assim, segundo Chueiri (2008), a avaliação como prática escolar não é uma atividade neutra ou meramente técnica, é sobretudo baseada num modelo teórico, da ciência e da educação, traduzido pela prática pedagógica. Esta prática ocorre por intermédio da relação pedagógica, a qual pressupõe a ação dos atores envolvidos.

Continua a constatar-se que as práticas avaliativas se encontram, de modo geral, desfasadas das exigências curriculares e sociais com que os sistemas educativos se confrontam. Assiste-se ainda a uma predominância de práticas de avaliação que, no essencial, visam a classificação dos alunos, em detrimento de práticas que tenham como objetivo a melhoria das aprendizagens. Torna-se assim premente a mudança, de forma a melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, mais voltada para a sua vertente formativa.

Na verdade, a pesquisa mostra que os professores em geral não praticam a avaliação formativa, mesmo quando foram treinados para fazer isso ou se encontra prescrito no currículo oficial e, de forma geral, encaram muitas vezes a avaliação como algo negativo que têm de fazer. O relatório de 2012 da OCDE sobre Portugal, por exemplo, indica que a avaliação formativa não é usada de forma sistemática nas nossas escolas, predominando uma cultura de avaliação sumativa e uma prática de sala de aula dominada pelos resultados, numa lógica de preparação para os testes e exames (Santiago *et al.*, 2012). As recomendações desse relatório apontam fortemente para um maior compromisso com a avaliação formativa e com necessidade de refletir sobre as melhores formas de avaliação para melhorar a aprendizagem dos alunos.

A avaliação formativa, expressão que tem vindo a mudar o seu significado ao longo do tempo, é hoje vista, na verdade, como um processo destinado a melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, em que estes são chamados a participar ativamente e em que lhes é fornecida informação sobre o seu progresso, de forma a serem tomadas decisões sobre os passos seguintes e eliminar a diferença entre o que se deseja alcançar e o que foi realmente alcançado, ou seja, fornecer feedback de qualidade aos alunos enquanto a aprendizagem está a acontecer, enquanto pode ainda ser útil (Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2005; Stiggins, 2005).

A avaliação é parte integrante do currículo, o que pressupõe uma avaliação ao serviço do ensino e da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, importa clarificar que se entende "o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e não como sistemas separados" e que "a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos" (Abrantes, 2001, p. 46-47). Contudo, a exigência da certificação e o carácter administrativo que a avaliação tem assumido criaram uma representação social de tal forma enraizada na tradição escolar que a implementação de novas formas de avaliação esbarra sistematicamente com práticas tradicionais centradas na avaliação de conhecimentos de carácter sumativo (Cid & Fialho, 2011).

As práticas avaliativas deverão então estar integradas nos processos de ensino e de aprendizagem e fornecer evidência forte, recolhida por diferentes meios ao longo do tempo. Será importante apostar na avaliação por pares e na autoavaliação, pois os alunos mais capazes de gerir a sua aprendizagem aprendem melhor e o facto de funcionarem como recursos de aprendizagem para os colegas melhora os desempenhos cognitivos, afetivos e sociais do grupo (Black et al., 2003).

Nos normativos sobre a formação do professor, encontramos referência explícita à sua função de ensinar e promover as aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática num saber específico da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (Decreto Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto). Este princípio requer esforço e mudança de práticas e culturas profissionais, pressupondo um supervisor que assume o papel de agente de mudança e que promove a reflexão sobre os processos e os produtos da ação, estimulando atitudes de questionamento sobre o quê e o como foi antecipadamente pensado, o quê e como foi executado e dos resultados alcançados que, em última instância, são as aprendizagens dos alunos.

Foi neste delineamento conceptual que se enquadrou todo o processo de formação, com a qual se pretendeu o desenvolvimento de competências para a avaliação das aprendizagens, assentes num processo dialético e reflexivo, visando o desenvolvimento e a melhoria profissional dos sujeitos envolvidos e,

por conseguinte, a melhoria da prática letiva, da qualidade do serviço educativo prestado e das aprendizagens dos alunos.

Cabe nesta parte do texto descrever o desenvolvimento do processo de formação da avaliação das aprendizagens organizado pelo CIEP-UE, no decurso dos três anos de acompanhamento científico do PTM.

No ano letivo 2009/2010, primeiro ano do Projeto, no âmbito do PMSE, a equipa de acompanhamento científico do CIEP-UE considerou necessário auscultar as escolas com PTM, com o objetivo de delinear estratégias de apoio que fossem ao encontro das reais necessidades e interesses dos professores. Com esse propósito, foram estabelecidos diversos contactos com os elementos da ESRSI, com vista ao desenvolvimento de um trabalho articulado na auscultação das escolas. Deste trabalho de averiguação, surgiu como temática principal a avaliação das aprendizagens.

No sentido de responder a esse desígnio, a equipa de acompanhamento do CIEP-UE, em articulação com os elementos da Comissão de Acompanhamento da ESRSI, entendeu que a resposta teria de passar pela criação de momentos e espaços de encontro, de partilha, de reflexão e de formação em avaliação das aprendizagens.

Nas reuniões entre as escolas e a equipa de acompanhamento do PMSE, ficou patente a necessidade de ser discutido o tema da avaliação, de uma forma continuada e profunda. Assim, no ano letivo 2010/2011, o acompanhamento focalizou-se na avaliação das aprendizagens. Deste modo, a equipa de acompanhamento científico do CIEP-UE organizou a formação “Avaliar para Aprender - Fundamentos teóricos e questões práticas”.

Os principais objetivos da ação de formação foram os seguintes:

- Promover o desenvolvimento fundamentado de saberes no domínio da avaliação das, e para as, aprendizagens;
- Partilhar experiências e conhecimentos no âmbito da avaliação das aprendizagens,
- Estimular processos de melhoria das práticas de avaliação, através da investigação-ação;
- Analisar/refletir sobre instrumentos e práticas de avaliação das aprendizagens;
- Perspetivar o lugar e o papel da avaliação no domínio das aprendizagens no desenvolvimento do currículo, na melhoria dos processos de educação e de formação e, em geral, na melhoria dos sistemas educativos;

- Conceber, desenvolver e avaliar projetos de intervenção, incluindo sistemas de recolha de informação (e.g., instrumentos, tarefas) que permitam avaliar o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Esta formação teve um total de 12,5 horas, sendo 6,5 presenciais (presença nas sessões do Encontro) e 6 de formação à distância (trabalho autónomo). O Encontro, que correspondeu à formação presencial, teve duas componentes, uma teórica e outra prática. A componente teórica foi dinamizada pelo Professor Domingos Fernandes e foi aberta a todos os inscritos no Encontro. A componente prática foi realizada por formadores especialistas em avaliação com formação específica em diferentes áreas. Assim, foram organizados quatro grupos de formação: 1) Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, 2) Matemática, 3) Ciências Naturais e Físico-Química e 4) História e Geografia. A Figura 1 apresenta o esquema organizacional da componente prática da ação de formação.

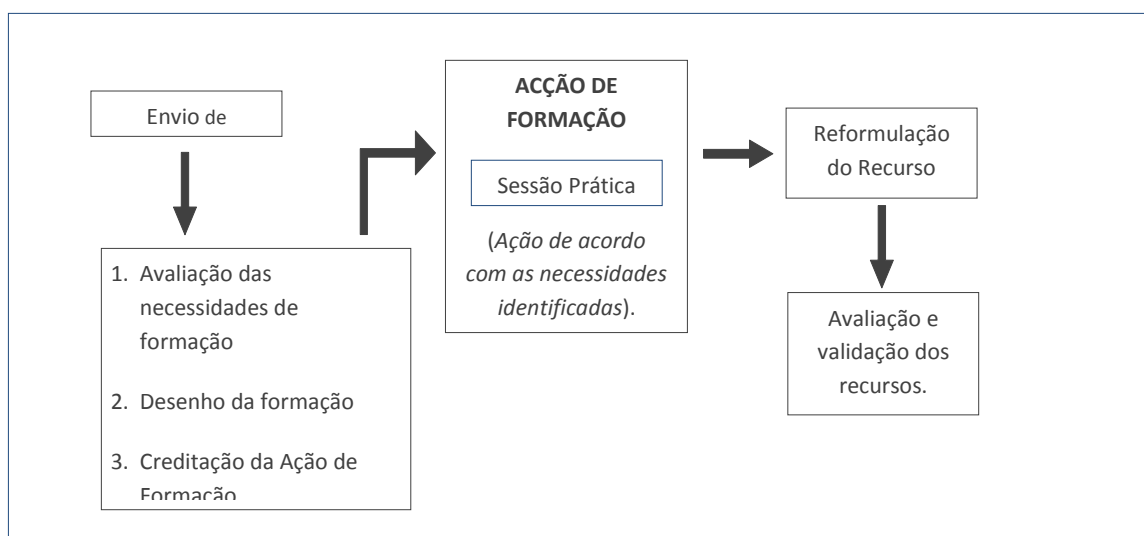


Figura 1. Esquema organizacional da ação de formação “Avaliar para Aprender - Fundamentos teóricos e questões práticas”

Como se pode ver pelo esquema, a ação de formação foi antecedida pela recolha de recursos de avaliação – todos os inscritos na Formação tiveram de enviar um recurso, com carácter formativo, utilizado nas suas aulas. Os recursos foram analisados pela equipa de formadores que fez um diagnóstico das necessidades de formação dos inscritos, delineou a Formação e selecionou alguns dos recursos para serem analisados com os formandos no

decurso da ação de formação. Na componente não presencial, os formandos foram acompanhados no seu trabalho através da plataforma disponibilizada na página da TurmaMais (www.ciep.uevora.pt/turmamais) e avaliados através da concretização de uma proposta de atividades, sobre um conteúdo específico, a desenvolver em sala de aula, contemplando as dimensões ensino, aprendizagem e avaliação. Face à dispersão geográfica das escolas com PTM, bem como à diversidade de disciplinas envolvidas, a formação presencial desta ação de formação foi repetida em três Encontros Regionais de forma a poder abranger um maior número de formandos, tendo participado 213 professores. Os Encontros Regionais TurmaMais, organizados pelo CIEP-UE, consistiram assim em espaços de encontro, de partilha e de formação para os professores das escolas de tipologia TurmaMais.

No ano letivo 2011/2012 foi de novo realizado um levantamento das necessidades e interesses através de um questionário *online* intitulado “Da Sala de Aula à Organização Escolar: Vivências do Projeto TurmaMais”, o qual teve como objetivo principal identificar problemáticas organizacionais e problemáticas pedagógico-didáticas que tenham surgido no âmbito do Projeto. O questionário era constituído por duas questões abertas: 1) Identifique três problemáticas organizacionais que tenham surgido no âmbito do Projeto TurmaMais; 2) Identifique três problemáticas pedagógico-didáticas que tenham surgido no âmbito do Projeto TurmaMais. O tratamento das respostas do questionário foi feito através da técnica de análise de conteúdo, da qual emergiram como categorias principais as que se apresentam na Tabela 1.

Tabela 1
Levantamento de problemáticas organizacionais e pedagógico-didáticas

Dimensões	Categorias	Frequência
Dimensão Organizacional	Construção de horários	28
	Práticas de Avaliação	11
	Constituição de turmas	8
Dimensão Pedagógico-didática	Avaliação das aprendizagens	31
	Práticas, metodologias de sala de aula	13
	Trabalho colaborativo	6

Como se pode constatar, a avaliação das aprendizagens continuou a ser uma temática muito mencionada. Dando seguimento ao processo de três anos na

formação em avaliação das aprendizagens levado a cabo pelo CIEP-UE, no ano letivo 2011/2012 os Encontros Regionais desenvolveram-se sob o lema “Aprender melhor na escola: o papel da avaliação formativa”. Esta formação decorreu em duas regiões do país e foi assegurada por duas especialistas em avaliação de aprendizagens. A modalidade de formação adotada foi a de constituição de pequenos grupos de discussão sobre as conceções e práticas de avaliação dos professores na sua atividade docente, tendo participado nesta formação 106 professores.

Resultados das atividades desenvolvidas na formação em avaliação das aprendizagens

Sendo a avaliação fundamental no processo de monitorização das atividades desenvolvidas, foram distribuídos questionários com o objetivo de compreender se as temáticas abordadas foram ao encontro das necessidades e interesses dos participantes, bem como compreender o seu nível de satisfação relativamente à ação de formação na sua generalidade.

Seguidamente serão apresentados os resultados dos questionários de satisfação das várias atividades realizadas no processo de formação em avaliação das aprendizagens no decorrer do Projeto, nomeadamente: a) Ação de Formação “Avaliar para Aprender – Fundamentos teóricos e questões práticas”; b) Ação de Formação “Aprender melhor na escola: o papel da avaliação formativa”.

Formação “Avaliar para Aprender – Fundamentos teóricos e questões práticas”

Na formação “Avaliar para Aprender – Fundamentos teóricos e questões práticas” foram entregues questionários de avaliação sobre a componente prática e a componente teórica da formação. Para este texto foram tratadas as questões que nos permitiram compreender se o nível de expectativas iniciais da formação teórica e prática foram alcançados e compreender ainda se os conteúdos foram pertinentes e se de algum modo a formação teria impacto na prática profissional.

Resultados dos questionários de satisfação – componente teórica

A componente teórica da ação de formação foi dinamizada pelo Professor Domingos Fernandes em três cidades (Aveiro, Beja e Coimbra), pertencentes a três regiões diferentes.

A Figura 1 ilustra a relação entre as expetativas e o nível de satisfação dos participantes, correspondendo o 1 ao valor mais baixo e 5 ao valor mais alto.

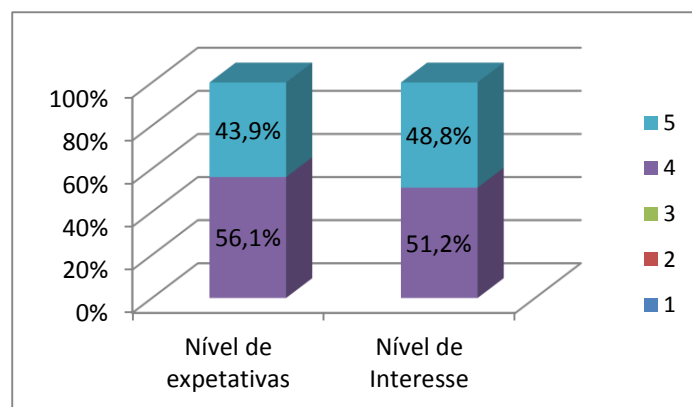


Figura 1. Nível de expetativas e Nível de Interesse da componente teórica

Comparando as expetativas com o nível de satisfação, verifica-se que os resultados são semelhantes, o que nos leva a concluir que, genericamente, a conferência correspondeu às expetativas dos respondentes.

Na Tabela 2 são apresentados os resultados das questões relativas ao interesse dos conteúdos da conferência e ao seu impacto na prática profissional.

Tabela 2

Satisfação em relação aos conteúdos da componente teórica e o impacto na prática profissional

	1	2	3	4	5
Interesse dos Conteúdos	0%	0%	2,4%	48,8%	48,8
Impacto na prática profissional	0%	0%	4,9%	53,7%	41,5%

(*)1) Muito insatisfeito; 2) Insatisfeito; 3) Nem Satisfeito nem insatisfeito; 4) Satisfeito; 5) Muito Satisfeito

Pela análise da Tabela 2 observa-se que os respondentes ficaram satisfeitos com os conteúdos abordados na conferência e, em relação aos efeitos na prática profissional, consideraram que teria um impacto positivo.

Resultados dos questionários de satisfação - componente prática

Apresentam-se agora os resultados dos questionários da componente prática da formação “Avaliar para Aprender – Fundamentos teóricos e questões práticas”.

A Figura 2 compara o nível de expetativas e o nível de interesse dos participantes em relação à componente prática da formação.

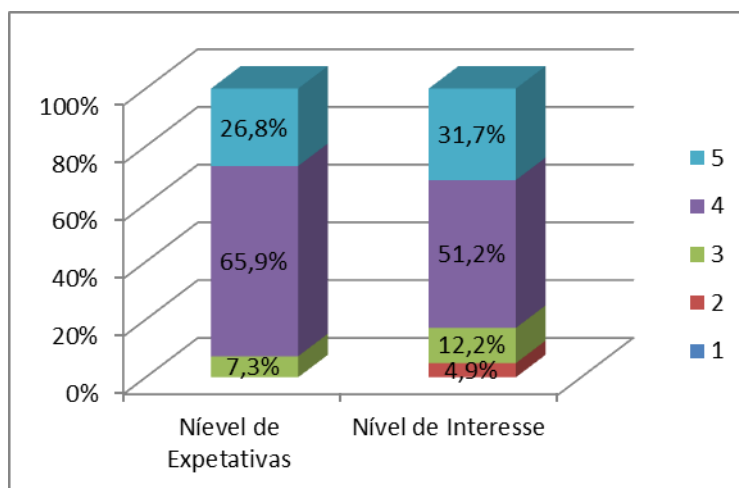


Figura 2. Nível de expetativas e Nível de Interesse da componente prática.

Os resultados obtidos para o nível de expetativas e para o nível de satisfação foram semelhantes, o que nos leva a concluir que, genericamente, a componente prática da formação correspondeu às expetativas dos respondentes.

A Tabela 3 apresenta o nível de interesse dos conteúdos e o nível previsto de impacto na prática profissional, no que tem a ver com a componente prática.

Tabela 3

Satisfação em relação aos conteúdos da componente prática e impacto na prática profissional

	1	2	3	4	5
Interesse dos Conteúdos	0%	4,9%	9,8%	58,5%	26,8%
Impacto na prática profissional	2,4%	2,4%	22%	41,5%	31,7%

(*)1)Muito insatisfeito; 2) Insatisfeito; 3) Nem Satisfeito nem insatisfeito; 4) Satisfeito; 5)Muito Satisfeito

Os participantes que responderam ao questionário atribuíram resultados positivos ao nível do interesse dos conteúdos. No que diz respeito ao impacto na prática profissional os respondentes, de um modo geral, parecem ter construído uma opinião favorável.

Formação “Aprender melhor na escola: o papel da avaliação formativa”

Os dados seguintes resultam dos questionários de avaliação devolvidos pelos participantes na Formação “Aprender melhor na escola: o papel da avaliação formativa”.

Com o objetivo de compreender se a formação tinha ido ao encontro das expectativas dos participantes, foi solicitado que avaliassem, numa escala categórica (1 corresponde ao valor mínimo e 4 ao valor máximo), o seu nível de expectativas e de satisfação relativamente à formação. Os resultados são apresentados na Figura 3.

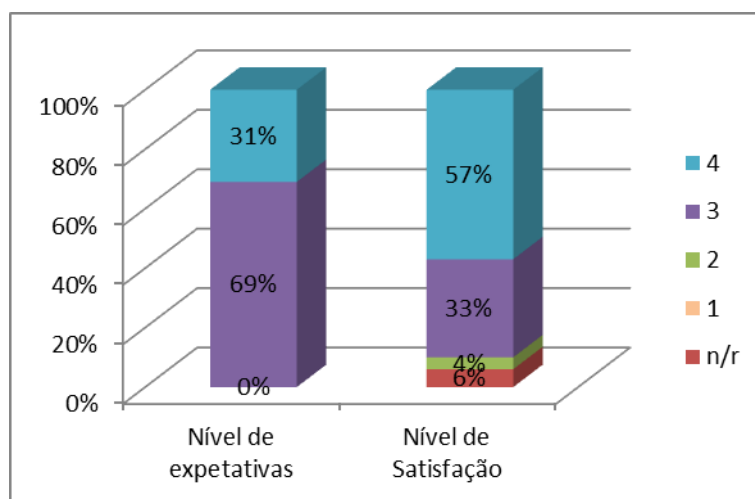


Figura 3. Nível de expectativas e grau de satisfação da formação.

No que diz respeito à comparação entre as expectativas que os participantes apresentavam antes da ação de formação e o nível de satisfação depois de a terem frequentado, podemos verificar que são bastante elevadas, tendo 57% dos respondentes atribuído o valor máximo de satisfação.

A Tabela 3 apresenta o nível de satisfação em relação aos conteúdos da formação e o impacto esperado na prática profissional.

Tabela 3

Satisfação em relação aos conteúdos da formação e o impacto na prática profissional

	N/R	1	2	3	4
Grau de satisfação dos Conteúdos	2%	0%	2%	31%	65%
Impacto na prática profissional	2%	0%	8%	39%	51%

(*)N/R) Não Respondeu; 1) Muito insatisfeito; 2) Insatisfeito; 3) Satisfeito; 4) Muito Satisfeito

Pela leitura da Tabela 3, constata-se que 65% dos respondentes manifestou grande satisfação pelos conteúdos apresentados na ação de formação. Este indicador confirma que a seleção dos conteúdos, realizada pela equipa de acompanhamento científico do PTM, parece ter correspondido às necessidades e interesses dos professores envolvidos no PTM. Nas suas respostas, os formandos previram um impacto positivo da ação de formação em Avaliação Formativa na sua prática profissional, como bem ilustra o resultado de 51% dos que atribuíram pontuação máxima a este fator.

À medida que o projeto se for desenvolvendo e com o apoio e acompanhamento continuados que caracterizam a sua natureza organizativa de base, contamos que o impacto da formação venha a ter efeitos significativos no futuro.

Considerações Finais

Em termos gerais, os resultados apontam para uma melhoria nos resultados globais do projeto e a avaliação da formação nesta área específica permite esperar efeitos positivos também nas práticas avaliativas dos docentes. No entanto, a formação permitiu-nos perceber que ainda há um longo caminho a percorrer na avaliação das aprendizagens. A exigência de certificação das aprendizagens e a sua importância social tem mantido a avaliação sumativa num lugar de destaque na sociedade, apoiada numa cultura da avaliação centrada nos produtos da aprendizagem. A avaliação formativa, por sua vez, tem levado tempo a implantar-se de forma sustentada e fundamentada no sistema educativo português (Cid & Fialho, 2012). A reconceptualização da avaliação constitui um desafio que as escolas têm enfrentado com resistência e dificuldade, pois implica uma revisão das práticas pedagógicas e do próprio funcionamento da organização (Paulo, 1997), o que torna a mudança difícil e complexa mas os resultados obtidos parecem, contudo, indiciar que a formação pode induzir mudanças positivas.

Referências Bibliográficas

- Black, P.J. & Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. Londres: King's College London Department of Education and Professional Studies.
- Black, P.J. & Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. Londres: King's College London School of Education.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, 2012. *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Leão.
- Chueiri, M. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. Revista Quadrimestral, v. 19, n.39, jan/abr, 2008. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, 2008.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora, pp. 109-124
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Cacém: Texto Editores.
- Fialho, I. (2012). Introdução. In I. Fialho e J. Verdasca, *TurmaMais e sucesso escolar: fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP-UE.
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho e J. Verdasca, *TurmaMais e sucesso escolar: fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP-UE.
- Jacob & Lefgren (2004). *Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis*, The Review of Economics and Statistics, MIT Press, vol. 86(1), pages 226-244.
- Jimerson, (2001). *Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century*, School Psychology Review, vol.30, No. 3, pp. 420-437
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2011). Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics. Retirado a 13 de Abril de 2012 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126EN.pdf

- Paulo, A. C. (1997). Concepções e práticas de avaliação de futuros professores de EVT – A investigação-acção como estratégia de formação. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Rodrigues, M. (2011). Mais sucesso escolar: apoiar as escolas e apoiar as famílias. In Boletim dos professores. Ministério da Educação: v.15, p.2.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Shepard, L.A. & Smith, M.L. (1990). *Synthesis of research on grade retention*. Educational Leadership, 47, 84-88.
- Silberglitt, Jimerson, Burns & Appleton, 2006
- Verdasca, J. (2011). *O Ciclo de Estudos, Unidade Base da Organização Pedagógica da Escola*. In I. Fialho e H. Salgueiro, *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP-UE.